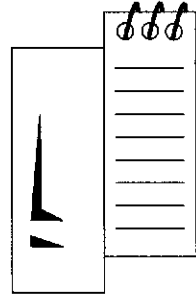


# هویت قومی و وفاق ملی



حسین دهقان  
عضو هیات علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت  
Dehghan@jernet.org

## مقدمه

کنیا، تانزانیا، اوگاندا و نیجریه، زبان دوران استعماری خود، یعنی انگلیسی را نگه داشته‌اند و آن را زبان رسمی خود به حساب می‌آورند. تنها تانزانیا توانسته است یک زبان بومی آفریقایی، یعنی «کی سواحیلی» را همانند یک زبان ملی در سطح کشور گسترش دهد. در آمریکای شمالی، چه در ایالات متحده و چه در کانادا، زبان‌های بومی در کنار انگلیسی، وضعیت دو زبانه‌ای را به وجود آورده‌اند. در هر دو کشور، بومیان یا در جامعه کل ادغام شده‌اند و زبان هایشان رو به نابودی هستند، یا در محدوده‌های جغرافیایی جداگانه‌ای زندگی می‌کنند و زبان‌های خودشان را به کار می‌برند. در آمریکای لاتین، در کشورهایی مانند مکزیک، بولیوی و پرو، در پی هجوم استعمارگران اسپانیایی و پرتغالی موقعیت‌های چندزبانی پدید آمد (حمیدی، ۱۳۷۱: ۳۱-۳۲).

کشورمان نیز از این قاعده مستثنا نبود. ملت ایران، ترکیبی از اقوام، زبان‌ها و گویش‌های مختلف است که بعضاً زبان مادری آن‌ها غیر فارسی است. در این صورت، همانند بسیاری از کشورهای دیگر که به آن‌ها اشاره شد، کشورمان نیز با مسأله دوزبانگی مواجه است. دوزبانگی از زوایای مختلف آموزشی، فرهنگی و اجتماعی قابل تأمل و بررسی است که هر یک مباحث وسیعی را به خود اختصاص می‌دهد.

در این مقاله سعی بر آن است که از بعد اجتماعی موضوع زبان بومی و رابطه آن با هویت قومی بررسی شود و به این پرسش‌ها پاسخ دهیم که با رسمیت دادن به آموزش زبان قومی و تقویت هویت قومی، انسجام اجتماعی و وفاق ملی کاهش می‌یابد یا تقویت می‌شود؟ اصولاً، هویت قومی چیست و چگونه شکل می‌گیرد؟ و در نهایت،

از زبان گاهی به عنوان کلید شبکه‌های ارتباطی (پراید، ۱۳۷۳: ۲۳۷) و گاه به عنوان سرمایه‌ای فرهنگی (Wilantine, 1989, Grook, 1997) یاد می‌شود که افراد با تسلط بر آن، می‌توانند علاوه بر برقراری روابط اجتماعی، نوعی هویت ویژه را کسب کنند. پس هویت فرد، چه در سطح قومی و چه در سطح ملی، تا حدودی بستگی به زبانی است که او فرامی‌گیرد. زبان بومی که یکی از مؤلفه‌های هویت قومی افراد است، حیظه و شبکه ارتباطی فرد در جامعه را رقم می‌زند و در فرایند شکل‌گیری هویت، تعیین‌کننده جمعی است که فرد به آن احساس تعلق می‌کند. با این توصیف، آموزش زبان بومی یا قومی نیز به لحاظ اهمیت آن در نظام روابط اجتماعی و جامعه کل، حائز توجه خاصی است. سیاست‌های آموزشی کلان در خصوص نفی یا اثبات ضرورت آموزش زبان قومی، نتایج و تبعات جامعه‌شناختی قابل تأملی به همراه دارد.

واقعیت این است که موضوع زبان قومی و چگونگی پرداختن به آن، تنها مربوط به کشور ما نیست. بیش‌تر کشورهای جهان، با داشتن اقوام و زبان‌های متنوع و متعدد، به نوعی با این مسأله مواجه هستند.

در اروپای امروزی فقط ایسلند و پرتغال کشورهای تک‌زبانه هستند، به عنوان نمونه، بلژیک یک کشور سه‌زبانه است که شاهد تنش‌های بسیاری در زمینه زبان بوده و برای آن قانون‌های بیشماری وضع کرده است. در آفریقا، چندزبانگی به شدت و در همه جا رایج است.



راهبرد ملی در مواجهه با چنین مسأله‌ای چه می‌تواند باشد؟

### زبان و هویت قومی

از نظر لغوی واژه قومیت از یک ریشه یونانی<sup>۱</sup> گرفته شده که در معانی نژاد، مردم، ملت و قبیله به کار می‌رفته است. اما کاربرد جدید این واژه در معنای محدودتر، به مردمان اولیه و آثار گذشتگان اطلاق می‌شود. گو این‌که در همین کاربردها نیز تا حدودی معانی اولیه را در خود حفظ کرده است؛ به ویژه در جاهایی که بحث به نژاد و ملیت مربوط می‌شود (Minderovic, 1998).

مباحث مربوط به قومیت عمدتاً در آمریکا و توسط مکتب شیکاگو مطرح شد. صاحب نظران این مکتب نشان دادند که قومیت و خصوصاً نابرابری‌های مبتنی بر آن، ریشه در اختلافات زیست‌شناختی ندارد، بلکه بر عوامل فرهنگی و اجتماعی مبتنی است. آن‌ها در اشاره به چنین تفاوتی، واژه قومیت<sup>۲</sup> را به کار بردند. به این ترتیب آن را از واژه نژاد<sup>۳</sup> که تکیه بر تفاوت‌های زیست‌شناختی دارد، متمایز کردند (Kirby, 1999: 165).

با وجود صراحت نسبی در مفهوم قومیت که با شاخصه‌های فرهنگی مانند زبان، آداب و رسوم و... مشخص می‌شود، مفهوم هویت تأمل بیش تری را می‌طلبد؛ خصوصاً زمانی که هویت با قومیت ترکیب شود و سازه مشترکی را به وجود آورند. اگرچه جامعه‌شناس معروف ماکس وبر (Weber, 1978) در تعبیری روان، هویت قومی را به عنوان یک اعتقاد ذهنی برمی‌شمرد (Minderovic, 1998)، اما چنانچه بخواهیم دقت مفهومی بیش تری اعمال کنیم، باید نگاهی به چگونگی شکل‌گیری هویت قومی در کودکان داشته باشیم.

هویت قومی کودکان را باید در زمینه بروز و توسعه «خود» آن‌ها

مورد توجه قرار داد. این واقعیت، بصیرت مناسبی را برای مطالعه احساس بزرگسالان از هویت قومی فراهم می‌کند. بلوغ کودکان و ادراک قومیت در آنان با نوعی استحاله و دگرگونی عمیق همراه می‌شود. این تغییر و دگرگونی با فرایند رشد شناختی ملازم و همراه است. به عنوان مثال، فرانسس ابود به این موضوع اشاره دارد که در یکی از مراحل رشد شناختی که پیازه آن را مرحله پیش عملکردی<sup>۴</sup> (سنین ۲ تا ۷ سال) نامیده است، کودکان نوعی گرایش شدید به این امر دارند که در قالب گروهی که به آن تعلق دارند یا گروهی که به عنوان گروه متفاوت آن وارد می‌کنند، مورد توجه قرار گیرند. در این قسمت از مرحله عملکردی، آن‌ها قادر به تفکر عقلانی هستند و بردباری و تحمل بیش تری در مقابل دیگران و همچنین نوعی همدلی و درک کودکان دیگر که به نظر آن‌ها متفاوت می‌آیند، از خود نشان می‌دهند.

این یافته‌ها حکایت از آن دارد که رشد آگاهی قومی، اگرچه مرتبط با رشد شناختی است، اما آینه تمام‌نمایی از رشد عقلانی کودکان نیست. به هر تقدیر، با بلوغ شناختی، قومیت نیز که در وهله اول به صورت یک تصویر یا مجموعه‌ای از خصایل فیزیکی است، در ساختار ذهنی فرد جای می‌گیرد. آنچه در این ساختار ملاحظه می‌شود، شامل زبان، آداب و رسوم، شواهد فرهنگی و دانش عمومی درخصوص گروه قومی است که فرد به آن تعلق دارد. ابود و اسکری با مطالعه‌ای که در آن «خودقومی»<sup>۵</sup> دانش‌آموزان را با دانشجویان دانشگاه مورد مقایسه قرار دادند، اظهار داشتند که خانواده نقش اساسی در فرایند شکل‌گیری هویت قومی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، خانواده به صورت انکارناپذیر به عنوان یک منبع سستی برای اطلاعات فرهنگی، تاریخی و حتی اساطیری قومی عمل می‌کند که فرد به آن تعلق دارد (Aboud & Skerry, 1984).

قومی به دنبال گروه مشابه خود بودند (Zeon & G. Vaquez, 1995: 10).

پس از مرحله پدیداری هویت قومی، اقلیت‌های قومی به دنبال شکل دادن هویت قومی خود می‌روند. مطالعات انجام شده در آمریکا حکایت از آن دارد که اقلیت‌های قومی موجود در آن کشور، در این مرحله به دنبال عضویت در گروه اقلیتی مشابه خود هستند و سعی دارند پایگاه قومی مناسبی کسب کنند (Phinney & Chavira, 1992). همچنین، پژوهشگر دیگری که روی دانشجویان آمریکایی ژاپنی تبار مطالعه می‌کرد، دریافت که آنان در مرحله قوام هویت قومی که پس از مرحله پدیداری، ظاهر می‌شود، سعی می‌کنند بین هویت آمریکایی و هویت قومی خود موازنه منطقی ایجاد کنند. به عبارت دیگر، می‌توانند تشخیص دهند که چه بخشی از آن‌ها آمریکایی و چه بخشی ژاپنی است. بدین ترتیب، آنان با رسیدن به یک تعادل، احساس خوبی در مورد خودشان پیدا می‌کنند (Kim, 1981: 145-147).

ملاحظه می‌شود که هویت افراد طی فرایند رشد، شکل می‌گیرد و در این مسیر، مراحل چندنی نیز قابل تفکیک و تشخیص است. این هویت در متن اجتماع و فرهنگی رشد می‌کند که فرد در آن، جامعه پذیر شده است؛ با آن که در برخی از نظریه‌ها، شکل‌گیری هویت افراد به صورت خودکار فرض شده است که از رشد یک اصل ذاتی در هر موجود زنده ناشی می‌شود و بدین ترتیب، هویت یک محصول ماهوی و ذاتی است. اما دیدگاه غالب، بر تأثیر محیط فرهنگی-اجتماعی فرد بر هویت دلالت دارد. به طوری که حتی در دیدگاه‌های روان‌شناختی نیز، رابطه تعاملی فرد و جامعه در شکل‌دهی به هویت مدنظر است. به عنوان مثال، پیازه رابطه بین محیط و انسان را دوسویه می‌بیند و هویت را نتیجه تعامل مداوم سطح واقعی پیشرفت فرد از یک سو و ویژگی‌های محیط از سوی دیگر می‌داند (Popkewitz & Fendler, 1999: 72).

در یک تعبیر هرمنوتیکی، مفهوم «متن» برای اشاره ضمنی به هر

در توصیف چگونگی شکل‌گیری و ورود قومیت در ساختار هویت فرد، پژوهشگران به چند مرحله اشاره دارند. از جمله آن‌ها می‌توان از مرحله «پدیداری قومی»<sup>۶</sup> و مرحله «قوام هویت قومی»<sup>۷</sup> نام برد. پدیداری قومی توسط بسیاری از محققان به عنوان مرحله‌ای از کشف هویت در نظر گرفته شده است. فینی و تارور در مطالعه‌ای مبتنی بر مصاحبه، که روی ۲۴ نفر از آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار انجام دادند، دریافتند که برخی از آنان حتی در سنین ۱۲ تا ۱۴ سال به مرحله پدیداری قومی خود وارد شده‌اند. این افراد اظهار داشته‌اند که علاقه‌مندند، اطلاعاتی درباره میراث قومی خودشان به دست آورند. به همین منظور، بعضی از آن‌ها به صورت فعال و از طریق صحبت با خانواده و دوستان درخصوص موضوع قومیت، خواندن کتاب در این باره و تفکر درباره تأثیر هویت بر زندگی‌شان وارد این مرحله شده‌اند (Phinney & Tarver, 1988).

شبهه همین توصیف از مرحله پدیداری را در آثار دیگر فینی می‌توان یافت؛ جایی که وی رشد هویت را بین ۱۶۴ آمریکایی آسیایی، آمریکایی لاتین و آفریقایی تبار ۱۵ تا ۱۷ ساله مورد بررسی قرار داد و به نتایج مشابه رسید (Phinney, 1988). در پژوهش مشابه دیگری، رتون و گارسیا و اکیوز، رشد هویت قومی را بین دانشجویان کالج آمریکایی کره‌ای تبار مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها گزارش کردند که اکثر دانشجویان مورد مطالعه، مقطع مشخصی را می‌توانند معین کنند که به آمریکایی و یا سفیدپوست نبودن خود، وقوف پیدا کرده‌اند. آن‌ها در واقع دریافته‌اند که با سفیدپوستان آمریکایی راحت نیستند و بدین ترتیب، ضمن کشف هویت



**زبان بومی و مادری افراد یکی از دومین عوامل  
زمینه‌ای است که فرد را تشخیص‌ناپذیر آن با اقوام دیگر و  
نشانه آن با هم‌زبانان خود، در راه تشخیص و تفکیک هویت  
قومی خود قدم برمی‌دارد**

نوع تقاضای محصولات فرهنگی که توسط انسان انجام می‌شود، به کار می‌رود. در این تعبیر، ساختار فرهنگی معنا که باعث تحول شخص و هویت او می‌شود، امکان درونی شدن آن را نیز فراهم می‌کند. بنابراین هویت نه تمایل شدنی است و نه یک واحد ناهماهنگ با کل؛ هویت در یک زمینه فرهنگی شکل می‌گیرد. این امر دلالت دارد بر این که زمینه فرهنگی، فرصت‌های استقرار هویت فردی را معین می‌کند و آن طوری که در شکل‌گیری هویت از آن صحبت می‌شود، آن را تشکیل می‌دهد.

چنانچه اشاره شد، بخش انکارناپذیری از متن فرهنگی قومیت‌ها، زبان آنان است. زبان بومی و مادری افراد یکی از دوین عوامل زمینه‌ای است که فرد با تشخیص تمایز آن با اقوام دیگر و تشابه آن با هم‌زبانان خود، در راه تشخیص و تفکیک هویت قومی خود قدم برمی‌دارد. با این توصیف می‌توان ادعا کرد انواع سیاست‌هایی که در سطوح ملی کشورهای مختلف برای قبض و بسط آموزش زبان‌های قومی اعمال می‌شود، خواسته یا ناخواسته بر فرایند شکل‌گیری هویت قومی تأثیرگذار است. در پی این موضوع، پرسش دیگری شکل می‌گیرد، به این شرح که: «آیا هویت‌های قومی و همچنین زبان‌های قومی در یک کشور باید توسعه داده شوند یا خیر؟ و در هر صورت، تأثیر این سیاست‌ها بر انسجام اجتماعی و وفاق ملی چیست؟»

اعمال سیاست‌های مطالعه‌نشده در این موارد ممکن است، عوارضی مانند اختلال نمادی و یا تا حدودی، اختلال رابطه‌ای را در نظام اجتماعی به دنبال داشته باشد. مراد از اختلال نمادی ضعف در احساسات، پنداشت‌ها، رموز و اصول مشترک است. به عبارت دیگر، اختلال نمادی چیزی جز نارسایی در «سمبولیسم ابرازی»<sup>۱</sup> و «سمبولیسم شناختی»<sup>۲</sup> در سطح جامعه نیست. این در حالی است که یکی از مقتضیات اساسی نظم اجتماعی، وحدت نمادی است. با توجه به این که وسیله بلافصل وحدت نمادی، زبان طبیعی و مشترک ملی است و از سوی دیگر، هدف راهبردی یا سیاست فرهنگی کلان جامعه، چیزی جز رعایت این اقتضای کارکردی، یعنی وحدت نمادی نیست (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۳۵)، حال نوبت پاسخ به این سؤال می‌رسد که: «جامعه باید کدامین راهبرد کلان را در مواجهه با قومیت‌ها و خرده فرهنگ‌های مختلف اتخاذ کند؟»

## راهبرد ملی در برخورد با مسائل

به عنوان یک سیاست ملی و کلان در مواجهه با چنین مسأله‌ای، می‌توان به سه راهبرد اشاره کرد:  
۱. راهبرد تکثرگرایی مفرط؛

۲. راهبرد یکسان‌سازی یا تک‌شکلی فرهنگی؛

۳. راهبرد وحدت در کثرت (برگرفته از: چلبی، ۱۳۷۵: ۱۳۷).

اتخاذ هر یک از این راهبردهای سه‌گانه، نتایج و پیامدهای خاص خود را در نظام اجتماعی به دنبال خواهد داشت. راهبرد تکثرگرایی مفرط اشاره به سیاستی دارد که مبتنی بر آن، بدون توجه به موضوع انسجام و وفاق ملی، سعی می‌شود تا خرده فرهنگ‌های مختلف هم‌عرض یکدیگر توسعه داده شوند. در قالب موضوع مورد بحث این مقاله، نمود عملی این سیاست را می‌توان در شرایطی ترسیم کرد که اقوام موجود در هر کشور، تنها به زبان خود تکلم کنند و آموزش زبان نیز مبتنی بر توسعه زبان قومی و محلی باشد.

این راهبرد که به شکل تعدیل شده در یک کشور صنعتی همانند کانادا تجربه شده است (حمیدی، ۱۳۷۱: ۴۱-۴۰)، شاید به دلیل نبودن مقتضیات اجتماعی و فرهنگی، نسخه قابل صدوری برای کشورهای جهان سوم نباشد. پرداختن به این راهبرد، خود تکثیر سریع خرده فرهنگ‌های مختلف را که در فرایند تفکیک اجتماعی صورت می‌پذیرد، در پی دارد. این فرایند شرایط بالقوه اختلال نمادی را در جامعه به وجود می‌آورد؛ مگر این که جامعه بتواند به همان نسبت انسجام اجتماعی را که یکی از ابعاد آن وحدت نمادی است، در سطوح دیگر تأمین کند (چلبی، ۳۷۵).

این درحالی است که آن دسته از کشورهای در حال توسعه که دچار مشکل مزمن ضعف در انسجام اجتماعی هستند، هنوز در ابعاد چهارگانه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی نهادینه نشده‌اند. به عبارت دیگر، وفاق اجتماعی در این کشورها ضعیف، محدود و شکننده است. در چنین شرایطی، اعمال گزینه اول ممکن است نه تنها به تحکیم وحدت نمادی کمک نکند، بلکه نوعی بی‌ثباتی اجتماعی را نیز در پی داشته باشد (چلبی: ۱۴۳).

در قالب راهبرد دوم، نوعی سیاست یکسان‌سازی فرهنگی

و هضم خرده فرهنگ‌ها در فرهنگ غالب پیگیری می‌شود. در شکل افراطی و حاد این سیاست، حذف فیزیکی اقوام و ممنوعیت کاربرد زبان قومی آن‌ها را شاهد هستیم. این راهبرد طی استیلای کشورهای استعمارگر بر مستعمره‌های خود، بعضاً مورد استفاده واقع شده است. اما شاهد تغییر عمده‌ای در زبان آن‌ها نبوده‌ایم (حمیدی، ۱۳۷۱: ۳۴). در شکل امروزی آن، سیاست یکسان‌سازی توسط روس‌ها در طول بیش از یک سده که بر آسیای میانه تسلط داشتند، اعمال شد. ولی موفقیت چندانی در جایگزینی و حتی یادگیری زبان روسی در بین اقوام مختلف آسیای میانه که بالغ بر دوازده زبان قومی را در خود جای داده‌اند نداشتند.

اساساً در جهان کنونی و با وجود امکانات ارتباطی و اطلاع‌رسانی فراگیر، توفیق چنین سیاست‌هایی غیرممکن می‌نماید. ضمن این که هرگونه تلاش در این جهت نتایج معکوس دارد و در سطح فردی نوعی احساس نابرابر نسبی و تضاد با جامعه و فرهنگ کل را توسعه می‌دهد و نهایتاً وفاق ملی را دچار خدشه خواهد کرد. همچنین، با اعمال این سیاست در سطح اجتماعی نیز شاهد بروز اختلال‌های توزیعی و رابطه‌ای (برگرفته از چلبی، ۱۳۷۵) خواهیم بود که عملاً نظم اجتماعی و نهایتاً وفاق ملی را درهم خواهد شکست.

راهبرد وحدت در کثرت شاید مناسب‌ترین گزینه‌ای باشد که در قالب آن بتوان، ضمن حفظ و تقویت هویت قومی، اشتراکات ملی را نیز مدنظر قرار داد؛ البته به طوری که حفظ هر یک مستلزم حذف دیگری نباشد. طی این راهبرد از حذف و ادغام خرده فرهنگ‌ها پرهیز می‌شود؛ چرا که سیاست حذف بیش از دو نتیجه در پی نخواهد داشت: نخست آن که اگر

توفیق حاصل شود و با حذف و کمرنگ شدن هویت قومی در بین اقوام مواجه شویم، به طور قطع شرایطی ایجاد خواهد شد که از آن می‌توان به آتومی هویت یاد کرد. یعنی هویت قومی از فرد گرفته می‌شود و هیچ اطمینانی بر پذیرش هویت ملی نیز در آن نیست. در حالت عدم توفیق نیز، همان‌گونه که اشاره شد، نوعی

احساس نابرابری نسبی در فرد رشد می‌کند که به تضاد قومی منجر خواهد شد. درحالی که در گزینه وحدت در کثرت امکان رشد تنوعات، به همراه پذیرش داوطلبانه مشترکات ملی فراهم می‌شود. این حالت، انسجام اجتماعی و وفاق ملی را تقویت خواهد کرد. در سطح زبان قومی بسیاری کشورهای جهان تجربه‌های موفقی از عمل به گزینه سوم را داشته‌اند. هندوستان نمونه‌ای از اجرای چنین سیاستی است. این کشور می‌کوشد تا همبستگی ملی را با پذیرش گوناگونی زبان حفظ کند. با پذیرش اصل همبستگی در عین گوناگونی، برنامه‌ریزان آموزشی در چارچوب مراحل رشد شناختی-اجتماعی کودک و سطوح گوناگون آموزشی، بر عامل زبان، هم به عنوان یک زمینه درسی و هم به عنوان ابزار آموزشی تأکید می‌ورزند و یک سیاست سه زبانه را در پیش گرفته‌اند. این سیاست نخست در سال ۱۹۵۹ میلادی ارائه شد و سپس در سال ۱۹۶۱ اصلاح گردید. اساس این سیاست را سه عامل تشکیل می‌دهد:

۱. به رسمیت شناختن اقلیت‌های قومی-فرهنگی در استفاده از زبان مادری در آموزش؛
  ۲. ترویج زبان رسمی ناحیه‌ای به منظور ایجاد همبستگی در میان گروه‌های قومی یک ناحیه؛
  ۳. پدیداری یک زبان رسمی ملی به منظور ایجاد همبستگی در سطح کشور (حمیدی، ۱۳۷۱: ۳۶).
- تجربه آموزش زبان‌های قومی در کنار زبان ملی در بعد اجرایی و عملیاتی بسیار متنوع است؛ به طوری که طیفی از شیوه‌های مختلف مانند اختصاص دادن یک ساعت مشخص برای تدریس اختیاری زبان در مدرسه تا تأسیس آموزشگاه‌های ویژه و یا اختصاص سال‌های اولیه تحصیل به زبان قومی و سپس پرداختن به زبان ملی را شامل می‌شود. اما گذشته از شیوه‌های اجرایی که قطعاً با مطالعه تخصصی قابل توصیه هستند، اصل آموزش زبان قومی به عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر حفظ هویت قومی و نهایتاً کاهش احساس تضاد قومی و افزایش وفاق ملی در کنار حفظ و اشاعه یک زبان ملی، از جمله سیاست‌هایی است که در قالب راهبرد وحدت در کثرت قابل پیگیری است.

زیرنویس‌ها:

1. ethnos
2. Ethnicity
3. Race
4. Pre-operational
5. Ethnic Self-Perception



Participation in Australia "ANAJS" Volume 33, No. 1 March.

○ Kim, J. (1981) Processes of Asian American Identity development, Doctoral Dissertation, university of Massachusetts, Dissertation Abstracts International.

○ Kirby Mark (1999). Stratification and Differentiation. Mac Millan Press Ltd London.

○ Minderovic, zoran (1998). Ethnic Identity. Gale Encyclopedia of childhood & Adolescenc.

○ Phinney, J. S. and Tarver.s. (1988). Ethnic Identity search and commitment in Black and white eighth graders. Journal of Early Adolescence, &, 265- 277.

○ Phinney, J. S. (1989). Stages of Ethnic Identity in minority group adolescents. Journal of Early Adolescence, 9, 34- 49.

○ Phinney, J. S. and chavira, V. (1992). Ethnic Identity and Self-esteem, An Exploratory Longitudinal study. Journal of Adolescence 15, 271- 282.

○ Zeon, S. and Garcia- Vaquez, E. (1995). Ethnic Identity development in Eight korean- American college students in the Midwest. The Annual meeting of the American Education Research Association. San Francisco, CA.

○ Popkewitz, T. S. and Fendler L. (1999). Critical Theories in Education. Published by Rutledge, NewYork and London.



- 6. Ethnic Emergence
- 7. Ethnic Identity Incorporation
- 8. Expressive symbolism
- 9. Cognitive Symbolism

### منابع

- پراید، ج. ب. ترجمه سیداکبر میرحسینی (۱۳۷۳). جامعه شناسی یادگیری و تدریس زبان. مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران.
- چلی، مسعود (۱۳۷۵). جامعه شناسی نظم. نشر نی. تهران.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۱). دوزبانگی و آموزش بر پهنه گیتی. مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی. وزارت آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای تحقیقات، تهران.
- Aboud, F. E. & Skerry, S. A. (1984). The Development of Ethnic Attitudes. In Journal of Cross- Cultural Psychology, 15, 3-34.
- Ballantine, H. Jeanne (1989). The Sociology of Education. Prentice- hall, Inc. Englewood cliffs, New jersey.
- Crook J. Christopher (1997). Occupational Returns to Cultural

